

RELAÇÕES ENTRE VULNERABILIDADE SOCIAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERSPECTIVAS DA ESCOLA PÚBLICA

Maria Fernanda Belém Silva¹

Maria Luiza Albertin da Costa²

Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos³

Resumo

O objetivo da pesquisa que originou este artigo foi analisar os desafios enfrentados pelas escolas públicas na inclusão de alunos com deficiência advindos de contextos de vulnerabilidade social. Adotou-se abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas como técnica de coleta de dados junto a profissionais de uma escola pública municipal da cidade do Recife-PE, cujas respostas foram analisadas e categorizadas à luz da análise semântico-categorial. Os principais resultados revelam que, embora as políticas públicas de inclusão tenham avanços significativos, ainda persistem lacunas entre o que é previsto e o que se concretiza no cotidiano escolar. Soma-se a isso que as condições de vulnerabilidade social agravam essas dificuldades, especialmente pela falta de recursos, escassez de profissionais capacitados e fragilidade nas relações entre família e escola. Ao final do texto, são apresentados possíveis caminhos para a efetivação da modalidade da Educação Especial, tendo como intuito a materialização do direito ao acesso e permanência dos estudantes atendidos no âmbito dela.

Palavras-chave: Educação Especial, escola pública, Recife-PE, vulnerabilidade social.

1 INTRODUÇÃO

A busca por uma educação que acolha e valorize a diversidade se tornou não apenas uma demanda social, mas um direito assegurado constitucionalmente. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, em seus Artigos 205 e 206, assegura o direito de acesso e permanência na educação de qualidade para todos, sendo dever do Estado garantir oferta pública e gratuita para a faixa etária de 4 a 17 anos. Contudo, transformar esse direito constitucional em realidade ainda se configura como um dos grandes desafios do sistema educacional brasileiro.

¹ Concluinte de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. fernanda.belem@ufpe.br

² Concluinte de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. luiza.albertin@ufpe.br

³ Orientador. Doutor em Educação. Professor do Departamento de Políticas e Gestão da Educação (DPGE), Centro de Educação – UFPE. thiago.silvasantos@ufpe.br

A Educação Especial surge, nesse cenário, como um pilar essencial para o desenvolvimento de uma escola democrática inclusiva, comprometida com a diversidade e suas múltiplas dimensões. Ou seja, essa prática possui o intuito de romper barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais, assegurando que alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AHSD) não tenham apenas o ingresso, mas, sim, participação plena e um aprendizado significativo.

Nesse mesmo debate, com vistas a preparar e construir uma escola para todos, emergem reflexões acerca das políticas públicas educacionais voltadas à educação inclusiva, as quais, de modo semelhante a outras políticas, têm sido formuladas sem considerar os saberes e as experiências docentes – aspecto que pode configurar uma violência simbólica. Segundo Souza (2009), trata-se de todas as violências que são abordadas com naturalidade, fazendo com que a violência seja velada e não pareça violência. Todavia, Nunes, Saia e Tavares (2015, p. 1114) questionam: “será que muitos de nós não estaríamos nos escondendo atrás desse despreparo para não enfrentar os desafios da educação inclusiva?”. É perceptível que não há formação que ofereça uma receita de preparo para todo aluno, mas as possibilidades de formação estão nas relações estabelecidas dentro da escola.

Enquanto espaço público e social, a escola pública é marcada por diversos desafios voltados para as políticas de inclusão escolar e, quando situada em um cenário de vulnerabilidade, desigualdade socioeconômica e exclusão territorial, a efetivação e o acesso dessas políticas se tornam muito mais difíceis. A vivência de estudantes com deficiência nesse contexto requer práticas pedagógicas que sejam sensíveis e que garantam acessibilidade. Isso implica não apenas a superação de barreiras inerentes da educação inclusiva, mas também daquelas agravadas pela realidade de escolas localizadas em territórios socialmente vulneráveis, que convivem com limitações econômicas, falta de recursos, arquitetura precária e fragilidade nas relações entre escola, estudantes e famílias.

Assim, surge a indagação: de que modo os desafios para a inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas se ampliam em contextos de maior vulnerabilidade social e econômica? Nessa conjuntura, este estudo se revela de grande relevância, já que discutir os desafios da educação inclusiva em territórios marcados pela desigualdade social provoca a reflexão não somente sobre as práticas pedagógicas, mas sobre as condições estruturais, sociais e econômicas que impactam diretamente a efetivação desse direito.

Ademais, destaca-se a importância desta pesquisa para a nossa formação enquanto Pedagogas, pois possibilita compreender, minuciosamente, as reais demandas e limitações presentes no cotidiano escolar, contribuindo para a construção de práticas mais sensíveis, críticas e comprometidas com a equidade. Soma-se o fato de que, embora a inclusão seja um tema amplamente discutido nas diretrizes educacionais, ainda existe, sim, uma escassez de materiais que tratem, de forma específica, dos desafios enfrentados por escolas públicas localizadas em contextos de vulnerabilidade, o que reforça a necessidade de produzir conhecimento e ampliar os debates acerca dessa realidade.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo central analisar os desafios enfrentados pelas escolas públicas na inclusão de alunos com deficiência advindos de contextos de vulnerabilidade social. Para cumprir com o objetivo geral, foram estabelecidos dois objetivos específicos: (1) identificar e analisar como as barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais se manifestam na rotina escolar e intervêm na inclusão de estudantes com deficiência em contextos de vulnerabilidade social; e, (2) investigar as estratégias e práticas adotadas pela escola para promover uma educação inclusiva, considerando os entraves estruturais e sociais.

2 UM BREVE HISTÓRICO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA SOCIEDADE

Historicamente, houve uma forte tendência à eliminação ou abandono de qualquer pessoa que portasse alguma “deformidade”, seja ela física, sensorial ou cognitiva, conceituando, assim, o **paradigma de exclusão**. Pessoas com deficiência física e mental, quando não eram eliminadas, eram excluídas da sociedade, em locais como asilos, prisões e conventos, sem nenhuma atenção educacional especializada (Miranda, 2003 *apud* Santana, 2016). O paradigma da exclusão foi um longo período, desde a antiguidade até o início do século XIX, marcado com a ascensão do poder social e político da Igreja Católica.

No período histórico do século XX, o tratamento dado às pessoas com deficiência começa a passar por transformações. Com o fortalecimento da Igreja, deu-se início a uma fase marcada pelo **paradigma da segregação**, baseada no conceito separatista, tendo como princípio a compaixão e a pena. Com a força da fé, existe a possibilidade de reconhecimento da igualdade entre os seres, vistos ainda, por algumas crenças, como castigo e, por outras, como um sopro divino.

No entanto, esse mesmo contexto foi marcado pela marginalização, com essas pessoas sendo abandonadas nas ruas.

Panarotto e Silva (2014) destacam que houve um progresso da Medicina, que contribuiu para uma nova compreensão sobre a deficiência, entendendo-a como um problema de saúde. Santana (2016), com apoio de autores como Pessoti, Pereira e Aranha, discute essa perspectiva segundo a qual a deficiência deixa de ser entendida como um “problema teológico e moral” e passa a ser percebida no campo médico e científico. Dessa forma, surgiram espaços de atendimento especializado, fora dos tradicionais abrigos. Apesar dessa mudança, o abandono familiar ainda era comum e, conseqüentemente, alguns avanços necessários para esse público não ocorreram de imediato.

A partir do número elevado de acidentes no trabalho, no século XX, surgiram as primeiras normas de proteção aos deficientes, defendendo a sua reabilitação, capacitação e inclusão social, que foram ditadas pela Organização Internacional do Trabalho (OIT). Surge, no pós-guerra, um elevado número de pessoas amputadas, cegas e com outras deficiências físicas e transtornos mentais, o que fez o tema receber relevância política nos países e, até mesmo, dentro da Organização das Nações Unidas (ONU).

No decorrer do século XX, com a institucionalização da escolaridade obrigatória e do reconhecimento de incapacidade da escola de responder pelo aprendizado de todos os alunos, consolidou-se a segregação, marcada pela criação de escolas e classes especiais aos alunos considerados com dificuldade de aprendizagem, reforçando uma lógica excludente e assistencialista. Posteriormente, surge o **paradigma de integração**. Essa ideia foi defendida com o viés de inserir o estudante com deficiência na educação regular, sendo necessária a capacitação para superar barreiras existentes, de modo a se utilizar de espaços físicos e sociais, programas e serviços sem nenhuma modificação por parte da sociedade para com essas pessoas.

Entre 1950 e 1980, o movimento contra a política de segregação defende a ideia de que pessoas com deficiência devem se esforçar para reverter o quadro de deficiência e conseguir sua adaptação ao meio social (Chaveiro; Barbosa, 2005). Essa seria a lógica de integração que será contraposta à ideia do **paradigma de inclusão**, representando a ideia de uma inclusão dinâmica e multifacetada. Tal postura exigiu de todos da sociedade uma mudança de atitude frente à diversidade para o campo da educação, uma vez que trouxe à tona a necessidade de democratização do acesso e a garantia de permanência com qualidade para todos.

Ademais, o movimento de escolas inclusivas, iniciado na década de 1980, defende o direito de todas as crianças e jovens estudarem juntos, valorizando e respeitando as diferenças. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), especialmente em seu Artigo 5º, que garante a igualdade de direitos a todos, “sem distinção de qualquer natureza”, reforça-se que a escola deve acolher a diversidade, adaptando-se às necessidades dos alunos com deficiência, de modo que a efetivação da inclusão escolar não seja apenas uma diretriz pedagógica, mas, sim, o cumprimento de um mandato legal.

A Constituição abre caminhos, sobretudo porque, na década de 1990, passaram a ganhar destaque as políticas públicas brasileiras voltadas à inclusão de pessoas com deficiência. Tais políticas podem assumir múltiplas interpretações, a depender da conjuntura política, econômica e social vigente. Um dos elementos centrais é o direito de todos ao acesso igualitário à educação e à aprendizagem; entretanto, sabe-se que o simples acesso à escola não é suficiente: é preciso garantir a permanência. Para isso, torna-se necessária a efetivação de políticas públicas específicas que assegurem o direito à formação integral do estudante, mediante adequações pedagógicas, estruturais e institucionais.

O texto da Declaração de Salamanca de 1994 consolida a mudança declarando a efetivação de uma educação mais igualitária, ao evidenciar a igualdade de direitos e de oportunidades. Ocorreram intensas mobilizações com o objetivo de dar orientações e diretrizes para as políticas públicas nacionais. A bandeira levantada lutava pelo direito à educação como um bem público social; esses mesmos movimentos sociais denunciavam situações de exclusão e de opressão social e reivindicavam direitos da cidadania.

Nesse contexto, dois anos após a Declaração de Salamanca, o Brasil avança em sua legislação com a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ela, em seu Artigo 58, estabelece que a educação especial deve ser ofertada na rede regular para alunos com deficiência, TGD e AHSD; no Artigo 59, assegura recursos, métodos e profissionais qualificados, além de terminalidade específica e aceleração, a depender das dificuldades apresentadas pela deficiência ou superdotação, e a inclusão em programas sociais; por fim, no Artigo 60, define critérios para entidades privadas sem fins lucrativos que atuam, especificamente, na educação especial.

Após a LDB (1996), a Lei nº 10.098/2000 regula normas gerais e critérios básicos para a garantia da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. O objetivo

principal é oferecer acesso igualitário possibilitando sua inclusão plena na sociedade. Já em 2001, é colocado em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE), marcando o avanço na política educacional; traz como uma meta importante a inclusão, ao influenciar a criação de políticas posteriores e reforçar o compromisso do Estado, por exemplo, com a Declaração de Guatemala (2002) e a Lei nº 10.436/2002, de maneira a fomentar a Libras como um meio de comunicação legal.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva⁴ (PNEEPEI), de 2008, nunca teve uma regulamentação formal. No entanto, segundo o Ministério da Educação (2008), esse modelo tem sido amplamente utilizado como referência para a implementação de práticas inclusivas no país, ao propor uma abordagem transversal da educação especial. Contudo, Pletsch (2014; 2020) afirma que essa modalidade ainda enfrenta uma crise de identidade, oscilando entre modelos inclusivos e práticas segregadoras, o que evidencia a necessidade de estruturá-la como um sistema de suportes educacionais.

Apesar da ausência de regulamentação formal da PNEEPEI, outras normativas legais se destacaram como marcos importantes no fortalecimento da perspectiva inclusiva. Dentre elas, destacam-se o Decreto nº 6.949/2009, que institui a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), e o Decreto nº 7.611/2011, que regulamenta a acessibilidade ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Como reforçador, surge o PNE 2014-2024, em sua Meta 4, visando a universalizar, para estudantes de 4 a 17 anos com deficiência, TGD e AHSD, o acesso à educação básica e ao atendimento especializado, garantindo o acesso à sala de recursos multifuncionais e a classes ou serviços especializados.

Diante disso, em 2015, com a CDPD, o governo brasileiro instaurou a Lei de nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que tem o intuito de garantir e possibilitar condições de igualdade, promovendo a participação na sociedade. A LBI destaca conceitos essenciais para a inclusão educacional, como a acessibilidade, o desenho universal e a tecnologia assistiva. Tal concepção engloba diferentes dimensões dentro desse processo, como a dimensão arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica, curricular, atitudinal e

⁴ Cabe ressaltar que esta pesquisa foi realizada antes da implementação da normativa de 2025, composta pelo Decreto nº 12.686/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, e pelo Decreto nº 12.773/2025, que altera o decreto anterior, ajustando pontos e incorporando acordos com diferentes instituições. Por esse motivo, é importante destacar que o panorama analisado neste trabalho reflete o contexto da Educação Especial anterior à vigência dessas novas diretrizes. Assim, as percepções, os desafios e as práticas observadas correspondem ao cenário vigente à época da coleta de dados, o que deve ser considerado na leitura e interpretação dos resultados.

digital. Além disso, como previsto no capítulo IV – Do Direito à Educação, em seu Artigo 28, Inciso V, assegura-se a “[...] adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino” (Brasil, 2015).

No mesmo ano, é lançada a primeira versão do documento conhecido como Base Nacional Comum Curricular (BNCC); nesse período, tal versão ainda passava por um processo amplo de consultas públicas, até atingir a versão final e atual de 2017 e 2018. Segundo Oliveira e Mello (2024), gerou diversas inquietações, principalmente sobre a implementação prática nas escolas e a ausência de um olhar profundo sobre a Educação Especial e Inclusiva. É importante compreender, conforme as ideias de Saviani (2016), os fatores econômicos e sociais que influenciam a formulação de políticas públicas educacionais, como a BNCC.

Em 2020, surge outra política amplamente criticada e contestada: o Decreto nº 10.502⁵, que instituiu a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”. O decreto teve curta vigência, cerca de 60 dias, pois foi entendido como algo do paradigma de integração, por ser um retrocesso nas políticas de educação inclusiva, já que trazia o uso de expressões e conceitos ultrapassados e a possibilidade legal de escolha por parte das famílias de matricular os filhos em ambientes segregados (escolas ou classes especiais), o que fere os princípios da inclusão. O decreto foi revogado pelo Decreto nº 11.370/2023, de modo a representar uma vitória para os defensores da educação inclusiva baseada em princípios de equidade, não discriminação e respeito à diversidade.

Em 2022, foi publicado um documento técnico, fruto de uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que reforçou críticas à implementação do AEE, com base em dados coletados nas Regiões do Brasil, intitulado “Produto I – Documento técnico contendo as informações educacionais sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE das Regiões Sul e Centro-Oeste do Brasil”. Segundo Kassir (2014) e Araújo (2024), as dificuldades são incessantes: ausência de formação adequada para a equipe escolar, atrasos na contratação de profissionais de apoio, escasso investimento público, limitação do acesso ao AEE no contraturno e salas com número excessivo de estudantes da Educação Especial.

⁵ Para acesso a todas as normativas legais e documentos orientadores advindos de organismos internacionais aqui citados, consultar este *link*: <https://docs.google.com/document/d/1CdapOWcZkrIY8smhTCQKMn-ruUpSqechk0F98uuP0HU/edit?usp=sharing>

Desse modo, os dados mostram a extensa problemática que esses fatores revelam entre as normativas de inclusão e a realidade vivenciada pelas escolas brasileiras. Aprofunda-se mais ainda quando são colocadas em xeque as variáveis relacionadas à vulnerabilidade social desses estudantes, que impactam diretamente as possibilidades de acesso, permanência e aprendizagem. Diante disso, faz-se substancial analisar as dificuldades da educação inclusiva no contexto das desigualdades sociais, que interferem, de forma decisiva, na efetivação de práticas verdadeiramente inclusivas.

3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Com a democratização do ensino, estudantes advindos de contextos de vulnerabilidade social passaram a ter maior acesso à escolarização, tornando o ambiente escolar cada vez mais desafiador. As instituições de ensino deixaram de operar segundo um padrão homogêneo de ingresso, passando a receber, em seus espaços, diferentes níveis socioeconômicos e distintas etnias, o que diversificou o ambiente escolar. Nesse cenário, surgem divergências entre grupos sociais e culturais e, diante da falta de preparo institucional para lidar com a diversidade, muitos estudantes enfrentam dificuldades: estão presentes na instituição escolar, mas, de certo modo, ainda não dela fazem parte.

A vulnerabilidade social é um conceito amplo e multidimensional; segundo Paraíba (2023), trata-se da situação socioeconômica marcada pela insuficiência de recursos financeiros que acabam comprometendo o acesso a direitos fundamentais. De modo complementar, Castro e Abramovay (2002) afirmam que a vulnerabilidade engloba uma combinação de fatores, como a baixa escolarização, falta de acesso adequado à saúde, alimentação, higiene, além de moradias precárias situadas em locais degradados e sem saneamento básico. Nesse sentido, “compreendendo que o conceito de vulnerabilidade social está posicionado num continuum entre inclusão e exclusão [...]” (Werle; Silva, 2021 p. 280), a vulnerabilidade não é uma condição fixa, mas, sim, um processo dinâmico, podendo variar entre maior exclusão ou maior inclusão social.

Dessa maneira, a vulnerabilidade social não é uma casualidade; é uma consequência do modo como a sociedade atua, desde a própria organização econômica, política e social que gera desigualdade. Segundo Paula (2022), embora o desenvolvimento da sociedade traga avanços

significativos, aprofunda as desigualdades, e a vulnerabilidade se alimenta disso, pois, enquanto uns avançam e crescem, outros ficam cada vez mais excluídos. Esse processo culmina na exclusão da maior parte da população.

De acordo com a CF/1988, garante-se a toda a população o direito de ser tratada como igual perante a lei, sem qualquer forma de discriminação ou preconceito, reafirmando os direitos de cidadania, a construção de uma rede de proteção social e a dignidade da pessoa humana. Considerando tal princípio, se a lei fosse, de fato, plenamente executada, não haveria pessoas com deficiência sem o apoio necessário, nem milhares de indivíduos vivendo em territórios vulneráveis, sem seus direitos assegurados e expostos cotidianamente a situações de extremo risco.

Em 1990, ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), à procura constante por transformações para promover a reestruturação dos sistemas de ensino, com o objetivo de que a escola assegure o acesso e a permanência de “Todos” os alunos – e que possa incluir os que ainda não têm acesso a ela. A escola, que deveria ser a fonte de transformação social, continua reproduzindo uma sociedade excludente de pessoas com deficiências física, mental e social. Considera-se que os indivíduos com deficiência social são aqueles que estão fora do padrão estipulado pela sociedade, sofrendo discriminações e preconceitos de gênero, etnia, cor e classe social (Souza *et al.*, 2019).

A escola precisa perceber que, hodiernamente, existem novos sujeitos, tempos e lugares redefinindo os padrões. Nesse contexto, Paraíba (2023) afirma que a escola é capaz de auxiliar os alunos em situação de vulnerabilidade social, através da promoção de estratégias que possibilitem a permanência e o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e da consciência crítica. No entanto, pode-se problematizar quando é comparada à realidade vivenciada pelas instituições de ensino inseridas em contexto de exclusão. Apesar de a escola ter um papel fundamental, muitas vezes, na prática, não dispõe de condições mínimas.

Dentre os compromissos do Estado, destacam-se a erradicação da pobreza, da marginalização e a promoção do bem de todos (Brasil, 1988). No âmbito das políticas de proteção social não contributivas, pode-se citar o Programa Bolsa Família (PBF), criado pelo Governo Federal por meio da Medida Provisória nº 132, de 2003, posteriormente convertida na Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Para famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, o PBF representa uma forma de sobrevivência e de acesso a direitos sociais básicos diante da vulnerabilidade social. Suas condicionalidades – como a frequência escolar e o cumprimento do

calendário de vacinação – contribuem para o exercício da cidadania e são reconhecidas como instrumentos de inclusão social (Brasil, 2004).

A UNESCO (2009, p. 27) estabelece alguns objetivos para uma Educação para Todos (EPT): “[...] 3. velar para que sejam atendidas as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos mediante um acesso equitativo a programas adequados de aprendizagem para a vida diária”. Salienta-se que tal objetivo ainda não foi alcançado, pois as ações precisam ser direcionadas, levando em consideração as divergências a que as escolas e a sociedade estão sujeitas (Santos, 2021).

Diante disso, é perceptível que existem diversas barreiras a serem enfrentadas na inclusão dos estudantes com deficiência, agravadas, ainda mais, quando são oriundos de contextos de pobreza ou extrema pobreza. Um dos principais desafios enfrentados pela escola pública está em lidar com diferentes contextos de vida e realidade social, o que compromete a promoção de práticas pedagógicas que respeitem a individualidade de cada sujeito. Soma-se a isso a insuficiência de recursos financeiros, ao refletir diretamente na precariedade das estruturas físicas – como a ausência de rampas de acesso, banheiros adaptados e mobiliários adequados – e de recursos materiais – como livros em braille, jogos pedagógicos adaptados ou recursos tecnológicos de apoio.

Além dessas barreiras, os profissionais das escolas enfrentam a sobrecarga, atuando sem o suporte necessário de equipes multidisciplinares, como psicólogos, psicopedagogos e assistentes sociais. A escassez de docentes, somada à ausência de formação continuada sobre práticas inclusivas, compromete o processo de ensino e aprendizagem. Outro agravante é a dificuldade de políticas públicas intersetoriais entre as áreas de educação, saúde e assistência social, que são fundamentais para garantir o atendimento integral ao estudante com deficiência em contextos de vulnerabilidade social. Há de se considerar, ainda, a falta de transporte escolar acessível, de serviços de acompanhamento terapêutico e da presença da família – que encontra obstáculos para participar, devido à condição de vulnerabilidade.

Uma das principais dificuldades enfrentadas por estudantes oriundos de contextos de vulnerabilidade social, além das barreiras pedagógicas, é a fome, que se configura como uma das questões mais urgentes, comprometendo não apenas o desempenho escolar, mas também a permanência na escola. Sabe-se que, nessa realidade, é comum que a única refeição digna acessada por essas crianças ocorra no ambiente escolar.

De acordo com Paraíba (2023), ao analisar estudos da teoria de Vigotski, as crianças que crescem em lares marcados pela violência – presenciando ou sofrendo práticas violentas no ambiente familiar –, com ausência de estímulo parental, apresentam mais chances de ter seu desenvolvimento prejudicado. Essa realidade não se fundamenta apenas na base teórica: é confirmada a partir dos dados da Secretaria da Defesa Social (SDS); somente em 2025, entre os meses de janeiro e junho, os casos de violência doméstica e familiar cresceram, chegando, em Recife, a uma marca de 4.889⁶ registros/denúncias. Por isso, justifica-se o fato de o campo da pesquisa deste trabalho se restringir a Recife.

4 METODOLOGIA

A escolha metodológica deste trabalho foi orientada pela complexidade e profundidade do objeto de estudo investigado. Para dar conta, optou-se por uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com objetivos exploratórios e explicativos. A investigação se fundamentou no procedimento de pesquisa de campo, com ênfase no uso de entrevistas semiestruturadas. Essa combinação buscou compreender os aspectos normativos da inclusão escolar e os sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos e as práticas efetivas observadas. Baseando-se em Gerhardt e Silveira (2009), o delineamento da presente pesquisa é evidenciado nos parágrafos seguintes.

Quanto à abordagem deste trabalho, adota-se a pesquisa qualitativa, pois, de acordo com Van Zanten (2004), visa a compreender as categorias mobilizadas pelos sujeitos em suas práticas e discursos, tornando visíveis suas demandas e experiências sociais. Zanette (2017) complementa que essa abordagem considera os aspectos culturais, históricos e sociais dos fenômenos educacionais. Dentre as técnicas utilizadas, destaca-se a entrevista, que é o principal instrumento de coleta de dados, segundo Lüdke e André (2012).

Como natureza, foi escolhida a aplicada, que tem a finalidade de conceber conhecimentos voltados para a aplicação prática, com foco na resolução de problemas identificados no contexto. De acordo com Gil (2002), a pesquisa aplicada abarca estudos com a finalidade de solucionar problemas no meio em que os pesquisadores estão envolvidos, intervindo na realidade estudada

⁶ Para acesso a todas as normativas legais e documentos orientadores advindos de organismos internacionais aqui citados, consultar este *link*: <https://docs.google.com/document/d/1CdapOWcZkrIY8smhTCQKMn-ruUpSqechk0F98uuP0HU/edit?usp=sharing>

com base em fundamentos teóricos e nas entrevistas feitas.

No que diz respeito aos objetivos, esta pesquisa tem uma finalidade exploratória e explicativa, de modo que busca conhecer a extensão dos desafios estudados. A pesquisa exploratória é adequada, porque busca obter mais conhecimento de um problema pouco estudado, já que, para Gil (2008), esse modelo de pesquisa desenvolve e amplia conceitos que possibilitem uma formulação mais assertiva e delimitada do problema. Segundo Lösch, Rambo e Ferreira (2023), essa abordagem contribui para a compreensão mais rica e contextualizada de fenômenos complexos no campo educacional.

Já a pesquisa explicativa foi definida para identificar fatores que influenciam os desafios enfrentados pelas escolas públicas para a inclusão de alunos com deficiência, buscando compreender o motivo de tais problemas persistirem nas escolas públicas. Diante disso, Gil (2002) afirma que esse tipo de investigação “se propõe a explicar o porquê das coisas”, permitindo a explicação das relações envolvidas nesse contexto.

O procedimento utilizado é a pesquisa de campo. Em consonância com Lima e Vasconcelos (2006), a pesquisa de campo se mostra eficaz para compreender as práticas pedagógicas em contextos escolares. Para isso, optamos por referenciar uma escola localizada no município do Recife que, segundo os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2023, apresenta um dos menores desempenhos entre as instituições da rede. Desse modo, a Escola Municipal Professor Julio de Oliveira foi escolhida, com o IDEB 4.3, localizada no bairro da Imbiribeira, em Recife. Foi realizada uma entrevista semiestruturada com profissionais seguindo o padrão ético, com consentimento dos participantes.

A coleta de dados, conforme mencionado anteriormente, ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, de modo presencial e *on-line*, quando os participantes não estavam presentes. Avelino e Ferraz (2021) destacam que a entrevista qualitativa leva em consideração não apenas o que é dito, mas o contexto histórico, ideológico e emocional que atravessa o entrevistado. A entrevista semiestruturada “[...] combina perguntas fechadas e abertas. Nesse tipo de entrevista, o entrevistado tem liberdade para se posicionar favorável ou não sobre o tema [...]” (Minayo, 2012, p. 64).

O primeiro contato com o participante foi para esclarecer os objetivos da pesquisa e garantir sigilo e voluntariedade da participação, conforme os procedimentos indicados por Silva *et al.* (2006); também foi utilizado o roteiro-guia como forma de organizar a entrevista, como sugere

Gaskell (2003). Os entrevistados escolhidos foram: Gestora Escolar, a Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE), a professora da sala de aula regular do Grupo 5 (G5) e a professora do AEE, conforme Quadro 1. Durante a coleta de dados, utilizou-se de gravador de voz com o consentimento dos participantes, para fins de registros, e plataformas, quando os profissionais não estavam presentes.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa

ENTREVISTADOS	FORMAÇÃO	RAÇA (autodeclarada)	GÊNERO	TEMPO DE ATUAÇÃO	VÍNCULO
AADEE	Ensino Médio completo	Branca	Feminino	2 meses	Temporário/ contrato
Professora de sala de aula regular	Pedagogia	Parda	Feminino	1 ano e 9 meses	Efetivo
Professora do AEE	Mestrado	Parda	Feminino	3 meses	Efetivo
Gestora	Pedagogia e pós em Psicopedagogia	Negra	Feminino	7 meses	Efetivo

Fonte: elaborado pelas autoras

A análise de conteúdo, segundo Bardin (1977) e Santos (2017), é uma técnica que concebe a interpretação e descrição, de maneira sistemática e objetiva das diferentes temáticas presentes na pesquisa, tanto explícitas quanto subentendidas. Por isso, neste estudo, optamos por seguir essa linha de análise para dar sentido aos dados coletados. De acordo com Bardin (1977), para a execução dessa técnica, é necessário realizar três procedimentos: a pré-análise, que consiste na leitura flutuante; a exploração do material com a categorização e codificação dos dados; e, por último, a interpretação dos dados.

As categorias de análise utilizadas neste estudo foram definidas a partir do objetivo e das leituras bases que fundamentam a discussão teórica da pesquisa. Bardin (1977) e Santos (2017) enfatizam a importância da categorização para organizar e interpretar os dados obtidos de maneira mais crítica e sistemática. Dessa forma, as categorias utilizadas nesta análise foram: Vulnerabilidade social, Qualidade de formação, Políticas Públicas, Inclusão, Escola Pública, Estrutura da escola.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para iniciar esta seção, é importante memorar que este trabalho teve como objetivo analisar os desafios enfrentados pelas escolas públicas na inclusão de alunos com deficiência advindos de contextos de vulnerabilidade social. Depois da entrevista realizada, procedeu-se com a análise a partir das categorias analíticas anteriormente estabelecidas – (1) Vulnerabilidade social, (2) Qualidade de formação, (3) Políticas Públicas, (4) Inclusão, (5) Escola pública e (6) Estrutura da escola.

5.1 CATEGORIA 1: VULNERABILIDADE SOCIAL

Os questionamentos voltados para a categoria de vulnerabilidade social evidenciam que os sujeitos entrevistados a reconhecem como uma realidade concreta e presente na escola investigada. Apesar das variações nas conceituações apresentadas nas falas dos sujeitos, em relação à compreensão do que é vulnerabilidade social, há um ponto comum voltado diretamente à falta de condições materiais e de acesso a direitos básicos.

A AADEE desenvolve sua compreensão, relacionando a vulnerabilidade não apenas à pobreza, como também à instabilidade de vida, quando responde que: “Acho que quando você não tem a estabilidade de ah...eu tenho certeza de que tudo que eu tenho hoje eu vou ter amanhã, independentemente de qualquer coisa [...]”. Por sua vez, a gestora enfatiza os riscos enfrentados pelos sujeitos advindos desse contexto, em que menciona a dimensão desse cenário a: “pessoas que vivem em situações de risco, risco de saúde física e emocional”.

Já a professora do AEE define essa condição como: “Todo cidadão que se encontra no meio ou em um espaço que não lhe permite segurança de uma forma geral”. Ou seja, essa fala reforça o risco da proteção social dos estudantes que vivem nesse contexto social. Tal diversidade de ideias indica que, na interpretação dos entrevistados, a vulnerabilidade social é multidimensional. Esse dado é semelhante ao que Castro e Abramovay (2002) afirmaram acerca do fato de que a vulnerabilidade está associada a dificuldades causadas pela ausência de acesso a direitos básicos e a proteção social, ao envolver uma combinação de fatores.

Sob essa perspectiva, outro questionamento levado em consideração foi o reconhecimento de que a escola onde atuam está inserida em uma área marcada pela vulnerabilidade social; todos os entrevistados confirmaram essa situação. Além disso, tanto a gestora como a professora da sala de aula regular e do AEE informaram que a escola recebe estudantes que, além de enfrentarem

barreiras da aprendizagem, enfrentam barreiras socioeconômicas, ou seja, a vulnerabilidade atravessa diretamente a realidade dos estudantes e das suas famílias. A partir disso, é possível refletir no que Werle e Silva (2021) descrevem como “continuum entre inclusão e exclusão”, que é justamente quando o estudante está inserido na escola e, ao mesmo tempo, vivencia exclusões dentro e fora dela.

Os desafios enfrentados também dialogam com a literatura, de modo que a professora da sala de aula regular destaca a dificuldade de garantir atendimento especializado pela rede pública de saúde, o que acaba gerando atrasos nos diagnósticos: “[...] tem gente que está há anos esperando conseguir uma marcação com o neuro, que nem consegue [...]”. Esses pontos que acabam sendo inacessíveis impedem que os estudantes tenham acesso a laudos e, consequentemente, a direitos educacionais (como acompanhantes). Tal fala se aproxima muito do que Santos (2021) aponta ao afirmar que, apesar dos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, como a Educação para Todos, ainda existem barreiras que dificultam que as práticas inclusivas nas escolas públicas sejam efetivadas.

A AADEE enfatiza, na sua fala, que a ausência de apoio familiar agrava a exclusão: “O que é mais recorrente é a falta de apoio na questão das famílias [...]”. O fato dessa criança não ter apoio que ela deveria ter lá fora, afeta a vida acadêmica”. Sugere que a vulnerabilidade não é apenas estrutural, mas também é algo relacional. Essa observação é refletida a partir do que Paula (2022) traz, quando cita que a vulnerabilidade social se aprofunda em contextos nos quais a desigualdade é reproduzida pelas relações sociais, de maneira que alguns grupos específicos ficam cada vez mais distantes das oportunidades.

A gestora também aponta que: “Os maiores desafios são as famílias, conseguir as terapias que são necessárias para as crianças [...]”. No entanto, ao analisar, percebe-se que, quando os entrevistados mencionam a família como dificuldade, isso está mais relacionado à condição de vulnerabilidade social, pois as famílias que estão situadas nesse contexto não conseguem propiciar aos seus filhos os apoios necessários, o que dificulta o desenvolvimento integral do sujeito com deficiência.

Nesse sentido, a professora do AEE acrescenta que: “Os responsáveis ter a consciência de que o filho necessita de vários apoios e não somente o benefício”. A partir dessa fala, pode ser levado em consideração que alguns responsáveis reduzem a deficiência dos filhos à busca por benefícios, sem compreender as múltiplas necessidades de apoio que eles precisam.

Contudo, as entrevistas mostram que todos os profissionais reconhecem a escola como situada em um contexto de vulnerabilidade social e definem a categoria de diversas formas, ao variar desde a instabilidade de vida aos riscos emocionais. Os principais desafios apontados são: a ausência de apoio familiar e a falta de recursos e de profissionais capacitados. De modo geral, esses relatos confirmam a literatura, que entende a vulnerabilidade como multidimensional e dinâmica, a qual afeta, diretamente, a inclusão de estudantes com deficiência.

5.2 CATEGORIA 2: EFETIVAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada é um dos pilares que viabilizam a qualidade da educação, permitindo que os professores reflitam sobre sua prática pedagógica, desenvolvam estratégias de ensino que considerem a diversidade presente em sala de aula e, ainda, reflitam sobre as políticas educacionais.

Apesar desse reconhecimento, a professora da sala de aula regular destaca que as formações oferecidas pela rede municipal têm um bom cunho teórico, são muito importantes para o seu conhecimento, porém não geram impactos, tampouco melhorias efetivas no cotidiano escolar. Segundo ela, a ausência de material didático e de recursos compromete a aplicabilidade do que é discutido nas formações. No trecho a seguir, a professora reforça a distância entre a teoria e a prática e relata as limitações enfrentadas no cotidiano escolar:

A formação continuada é bom para nosso conhecimento, mas, infelizmente, na prática não contribui muito. [...] Então assim, só conhecimento não adianta, porque a gente precisa, de fato mesmo, na prática de um suporte diferente, minha gente, porque, infelizmente, a realidade é muito complicada. Porque, assim, na fala, na teoria, é muito bonito, a gente vai aprender, buscar e tal, mas, na prática, a realidade é completamente diferente. Tipo, é de doer na pele mesmo: você vê a criança querer aprender [...] ela precisa de vários estímulos que só a gente, enquanto escola, não consegue dar esse suporte, entendeu?

Nesse mesmo sentido, a gestora, ao ser questionada sobre quais estratégias poderiam fortalecer a inclusão e reduzir desigualdades vividas por esses estudantes, afirmou: “Acredito que mais formação para os professores voltadas para a inclusão, sei que a Rede já fornece essas formações, mas deveriam ter mais formações e mais pessoas para ajudar, apoios para estar aqui dentro da escola”. A partir disso, é possível analisar a problemática acerca da distância dos objetivos propostos para a escola nas formações continuadas e a realidade que é vivenciada dentro dela, a qual será mais aprofundada na categoria da Escola Pública.

Todavia, a formação continuada pode ser considerada um avanço, mas ainda é insuficiente quando a problematização não está apenas na qualidade das formações, mas na responsabilidade da prefeitura em cumprir com as condições na teoria e na concretização da prática. Afinal, essa lacuna entre teoria e prática compromete não apenas a efetivação das formações, como também o direito dos estudantes à aprendizagem de qualidade.

5.3 CATEGORIA 3: POLÍTICAS PÚBLICAS

Diante das respostas dos entrevistados, é apresentada uma interpretação comum entre os sujeitos, que, apesar da existência de políticas e iniciativas voltadas à inclusão, como foi citado anteriormente, ainda há uma lacuna significativa entre o que é previsto e o que se concretiza no cotidiano escolar. Dessa forma, a gestora enfatiza a necessidade de estratégias e parcerias que assegurem maior apoio à escola, ao proferir: “Precisamos de políticas públicas que tragam mais recursos e parcerias para ajudar a escola a atender melhor os alunos”. Essa afirmação, na visão da gestora, indica que não é suficiente a legislação apenas prever a inclusão, se não houver investimento que garanta seu exercício.

Tal percepção é reforçada em sua fala, que deixa nítida a realidade enfrentada pela escola e aponta, criticamente, a falta de suporte do poder público e das famílias:

Hoje os valores estão muito invertidos. [...] meio que se vira aí, a professora tem que dar conta de tudo e infelizmente o governo se abstém, os pais se abstém e fica tudo só sobre o professor. [...] Salas abarrotadas, [...] quase a metade com deficiência, para você dar conta sozinho e sem auxiliar. [...] O governo às vezes parece que não quer que as crianças aprendam. Então, assim como é que você vai ajudar essas crianças? [...] eu acho que é muita questão, assim, precisa a família estar presente e o governo também dar o suporte, sabe, pra gente (Professora da sala de aula regular).

A fala em foco é o exemplo da ausência de políticas públicas efetivas e como a distância familiar acarreta e sobrecarrega os professores, inviabilizando a inclusão diária no cotidiano da escola. De modo semelhante, a professora do AEE e a AADEE ressaltaram a necessidade e a importância da conscientização como estratégia de inclusão. Para essa professora: “sensibilizar o outro é o mais importante”. Essa perspectiva aponta que a inclusão não depende apenas de recursos materiais, mas também de práticas formativas e sociais que ampliem a compreensão e o compromisso social com o estudante.

Já a fala da AADEE complementa essa ideia salientando a imprescindibilidade de políticas

voltadas à família: “Acho que algum projeto de conscientização familiar de a gente afinar esses laços já ajudaria muito. Porque dá pra trabalhar de certa forma com o que a gente tem se a gente tivesse essa ajuda de quem tá mais próximo, de onde é mais possível você encontrar ajuda”. Ambas as falas revelam a importância de ter iniciativas que interajam e contemplem escola, família e a comunidade no processo de inclusão.

Contudo, Paula (2022) reforça que a vulnerabilidade social se aprofunda quando as desigualdades se reproduzem nas relações sociais e institucionais. Somando-se a isso, Santos (2021) observa que esses compromissos permanecem distantes da realidade, pois a efetivação de políticas públicas ainda encontra barreiras nas desigualdades estruturais. As falas dos entrevistados confirmam essa ideia, ao apontarem a falta de recursos, a necessidade de maior conscientização familiar e a ausência de suporte efetivo. Essas evidências mostram que as políticas públicas permanecem apenas no discurso, mas não se concretizam, de fato.

5.4 CATEGORIA 4: INCLUSÃO

Todos os profissionais entrevistados, ao serem questionados sobre a concepção de deficiência e o que é uma pessoa com deficiência, respondem que são pessoas com algum tipo de limitação. Isso se expressa, por exemplo, na fala da gestora, que define como: “pessoas que têm limitações, que têm formas diferentes de aprender, de sentir as emoções, de lidar com o mundo”. Tal concepção remete à necessidade de oferecer apoios adequados, com adaptações que favoreçam o desenvolvimento do sujeito, promovendo a autonomia.

Para que esses apoios sejam efetivos, os entrevistados destacam a importância da parceria entre todos os profissionais da instituição, em que cada área responsável precisa ter o comprometimento com aqueles estudantes. A AADEE reforça esse ponto ao afirmar que: “a gente faz o possível, e aí quando a gente encontra comprometimento das outras partes funciona muito bem, mas quando existe essa barreira, essa desconexão, é muito difícil”. Isso evidencia que a inclusão exige uma corresponsabilidade coletiva, de modo que cada função dentro da escola precisa reconhecer sua importância no processo.

Apesar dos esforços, as barreiras da inclusão são ampliadas quando a escola está situada em contextos de vulnerabilidade social. Todos os sujeitos entrevistados reconhecem que a escola pesquisada está situada em tal contexto e concordam que, por estarem nessas condições, a inclusão se torna mais difícil. A principal barreira mencionada pelos profissionais é a família. Observa a

professora do AEE que os pais precisam ter consciência em reconhecer que seus filhos precisam de mais apoios, e não apenas o que o benefício dispõe.

Quando advindos da vulnerabilidade social, torna-se ainda mais complicado para as famílias conseguirem acesso aos apoios necessários. Nessa mesma direção, a professora da sala de aula regular assevera que: “a questão é que muitos não têm acompanhamento [...]. Muitos a gente vê que a criança pode ter uma deficiência, mas, às vezes, ela não tem um laudo, porque não tem acesso ao médico”. Essa realidade mostra como as desigualdades sociais se somam às barreiras escolares, comprometendo o pleno desenvolvimento dos estudantes, o que dialoga com Pletsch (2020), ao destacar que os avanços legais da educação inclusiva ainda não se traduzem em condições concretas de equidade e acesso para todos.

A gestora aponta outra dificuldade: “[...] também nós, enquanto escola, de termos as pessoas capacitadas para atender essas crianças, para dar todo o suporte que elas precisam aqui dentro”. Isso se refere à falta de profissionais capacitados para lidar com tais dificuldades, uma vez que eles não sabem diferenciar as dificuldades de aprendizagens, lidar com cada deficiência e, até mesmo, reconhecer a deficiência social, gerando sofrimento, discriminações e preconceitos. A gestora menciona que a escola conta com o apoio da Gerência de Educação Especial, à qual são encaminhadas as dificuldades identificadas, buscando-se a parceria para trazer profissionais que possam acompanhar os estudantes que necessitam desse suporte.

Do mesmo modo, a adaptação pedagógica é citada como uma prática necessária pela professora da sala de aula regular: “quando a gente vê que a criança tem alguma deficiência, traz atividades diferenciadas para elas, para que elas consigam também participar de atividades mais lúdicas, atividades mais de coordenação”. Assim, percebe-se que a inclusão, embora já enfrente desafios próprios, torna-se ainda mais complexa quando associada à vulnerabilidade social, exigindo mais articulação entre escola e famílias, a garantir um acompanhamento mais próximo e registros de todos os avanços e dificuldades do estudante.

5.5 CATEGORIA 5: ESCOLA PÚBLICA

A escola pública exerce uma relevância do seu papel social para os estudantes, principalmente para aqueles que estão no contexto de uma dificuldade social. De maneira geral, os profissionais destacaram que a escola acolhe a diversidade dos estudantes, mas encontra

dificuldades em garantir a permanência deles, por falta de estrutura adequada, recursos pedagógicos e profissionais capacitados, impactando, diretamente, as práticas de inclusão.

Em sua fala, a gestora pontua: “Os maiores desafios são termos as pessoas capacitadas para atender essas crianças, para dar todo o suporte que elas precisam aqui dentro”. Ou seja, as escolas públicas dependem diretamente da Secretaria de Educação, que é responsável pelo envio dos profissionais capacitados. A professora da sala de aula regular confirma: “[...] a gente precisa de um apoio mais da rede em si, da rede da prefeitura, de mandar um acompanhante para esses estudantes”. Essa é uma realidade vivenciada por muitas escolas: na teoria das formações continuadas, há o discurso de que serão enviados mais apoios, mas, na prática, isso não acontece. Nesse contexto, os estudantes são os mais prejudicados, pois, como afirma a professora: “[...]. Tem estudante que está em casa, ele não tem acesso à escola e, pelo menos, compartilhar com outros estudantes [...]”.

Esse cenário também repercute nos indicadores oficiais de qualidade, a exemplo do IDEB. Quando questionados sobre o que justifica as médias baixas, os entrevistados apresentam diferentes percepções. A gestora aponta que: “Nós temos como um plano de ação que professores contratados possam dar reforço para esses estudantes que têm dificuldade de aprendizagem [...]. Então a gente tem sempre pedido à prefeitura que mande mais professores [...] a gente não consegue pela falta mesmo do pessoal”. Já a professora de sala de aula regular ressalta que: “Eu acho que os pais estarem mais juntos, né? dar mais atenção para as crianças, a questão do uso do celular também [...]”. A AADDE e a professora do AEE não puderam dar suas opiniões, pois ainda são novas na instituição.

Dessa forma, a escola pública é percebida como um espaço essencial de acesso à educação, para garanti-la gratuita e pública, como posto na CF/1988. Isso ocorre, principalmente, em realidades marcadas por desigualdades sociais e históricas que tornam a efetivação da educação inclusiva mais complexa. Nesse sentido, Bueno, Bueno e Portilho (2023) destacam que, embora as políticas inclusivas representem avanços significativos no campo legal, existem divergências entre o que é assegurado e as condições reais, refletidas não apenas nas dificuldades estruturais e pedagógicas, mas também nos índices, como o IDEB.

5.6 CATEGORIA 6: ESTRUTURA DA ESCOLA

A estrutura escolar constitui um dos principais elementos para a efetivação da inclusão, pois dela dependem a estrutura física e os recursos pedagógicos necessários para garantir o acesso e a permanência dos estudantes. No caso da escola investigada, os entrevistados não apontaram questões relacionadas à estrutura física. Cabe destacar que a escola possui banheiros acessíveis e rampas de acesso, o que denota preocupação por parte da Secretaria de Educação para com a superação das barreiras físicas.

Entretanto, mesmo com uma base física favorável, há a escassez de recursos pedagógicos, como reforça a professora da sala de aula regular: “A rede não traz um suporte, não traz elementos adequados para a gente. Tipo, tem um jogo, tem algo diferenciado para a gente. Às vezes chega, mas é muito limitado”. As dificuldades também são reconhecidas por Pletsch (2020), ao apontar que as políticas inclusivas, embora avancem no plano discursivo, não se materializam em condições reais de trabalho nas escolas, o que compromete, diretamente, o processo de inclusão. Isso evidencia que, mesmo quando os materiais chegam, são insuficientes para atender às demandas.

Os dados coletados reforçam a ideia de Bueno, Bueno e Portilho (2023) sobre a educação inclusiva no Brasil, que ainda carrega marcas de uma trajetória em que avanços normativos não foram acompanhados por investimentos estruturais, principalmente em contextos de vulnerabilidade social. Tais limitações afetam a prática pedagógica do profissional, como ressalta a AADEE: “[...] a gente tenta adaptar o máximo que a gente pode com o que a gente tem, mas tem coisas que são insubstituíveis”, acarretando problemas na qualidade da adaptação de atividades para esses estudantes que necessitam.

Diante do exposto, observa-se que as análises realizadas enfatizam a complexidade dos desafios enfrentados pelas escolas públicas na efetivação da inclusão dos estudantes em contextos de vulnerabilidade social. As falas dos entrevistados revelam que, embora existam avanços, ainda persistem lacunas entre as políticas e a realidade. Torna-se imprescindível, portanto, repensar estratégias e políticas educacionais que garantam não só o acesso, mas a permanência. A reflexão sobre esses pontos será retomada nas considerações finais, a seguir.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou os múltiplos desafios encontrados pela escola pública na efetivação da inclusão de alunos com deficiência quando advindos de contextos de vulnerabilidade social. A trajetória da inclusão educacional no Brasil percorreu diversos paradigmas – da exclusão e segregação à integração e, posteriormente, à inclusão. Contudo, os avanços ainda se mostram insuficientes para garantir não apenas o acesso dos estudantes às escolas, mas, principalmente, a permanência e aprendizagem significativa. Assim, percebe-se que a consolidação de uma educação inclusiva demanda mais do que políticas normativas. Dentre as limitações do estudo, destaca-se a ausência de acesso ao PPP da escola investigada, o que impossibilitou uma análise mais aprofundada das diretrizes internas e filosóficas da instituição. Além disso, seria possível ter um maior quantitativo de participantes, porém o tempo não o possibilitou. Nesse sentido, a restrição para a realização da pesquisa e o limite de páginas estabelecido interferiram no resultado das discussões. Mesmo com tais limitações, o estudo apresentou reflexões significativas acerca dos desafios vivenciados pelas escolas públicas.

Entretanto, os dados e as análises apresentadas refletem o cenário vigente à época da pesquisa. As compreensões e os desafios identificados foram construídos antes da regulamentação da normativa de 2025, o que explica a referência às diretrizes anteriores. Dessa forma, os dados aqui apresentados abrem caminhos para novas pesquisas que explorem, de maneira mais ampla, as relações entre vulnerabilidade social, deficiência e políticas públicas, considerando as especificidades regionais e as diferentes etapas da educação básica.

Futuras investigações podem analisar o impacto das formações continuadas voltadas à inclusão proporcionadas pela Secretaria de Educação, o papel das famílias no processo educativo e a relevância do AEE nos estudantes público-alvo da Educação Especial – ao não compreender apenas aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), mas também estudantes com deficiência (intelectual, física, sensorial e mental), Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades e/ou superdotação.

Como caminhos possíveis, salienta-se a necessidade de investimentos contínuos em políticas públicas, com apoio da Secretaria de Educação da cidade do Recife, voltadas a iniciativas que promovam a participação familiar, comunitária e escolar; ampliem a visibilidade e a valorização dos estudantes; garantam recursos e apoios concretos; e se somem à formação continuada, a qual deve ser mais real e contextualizada, partindo das experiências vivenciadas nas

escolas e assegurando condições dignas de trabalho, com tempo e infraestrutura adequados.

Além disso, é imprescindível fortalecer o diálogo intersetorial entre educação, saúde e assistência social, considerando que a vulnerabilidade social, marcada pela falta de acesso a direitos básicos, consequentemente, impacta a permanência e a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, torna-se essencial fornecer um atendimento integral ao aluno e à sua família – que contemple essas áreas – como um possível caminho para reduzir barreiras e construir práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às realidades sociais.

Portanto, compreende-se que a inclusão deve ser repensada. É necessário um novo olhar para aquilo que acontece dentro dos muros da escola, em interrelação com o que ocorre fora deles. Os profissionais precisam cultivar um espírito de comunidade, capaz de superar as incertezas e angústias produzidas por uma cultura escolar fracassada, e lutar pela construção de uma escola sem preconceitos, comprometida com a diferença e orientada à promoção da igualdade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Daniele Francisco de. **Formação continuada de professores em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Estado do Rio de Janeiro**. 2024. 169 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2024. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/bitstream/20.500.14407/19240/1/2024%20-%20Daniele%20Francisco%20de%20Ara%20c3%20bajo.Pdf>. Acesso em: 28 jun. 2025.

AVELINO, Monique Ornellas de Almeida; FERRAZ, Priscila Correia da Silva. Educação inclusiva: olhar dos profissionais sobre as crianças com síndrome congênita do Zika vírus na Gerência Regional de Educação Cajazeiras e Pirajá: um estudo transversal. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Dourados, v. 27, p. 251-268, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/pwcQZx7nyz4FzQVMzyXcCkB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jul. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Almedina Brasil, 1977.

BUENO, Josiane Jocoski.; BUENO, Sávio.; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17822>. Acesso em: 1 jun. 2025.

CASTRO, Mary Garcia.; ABRAMOVAY, Miriam. Jovens em Situação de Pobreza, Vulnerabilidades Sociais e Violências. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, n. 116, p. 143-176, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TvShMLYjsKJ8FDZfbBVrMKN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2025.

CHAVEIRO, Neuma; BARBOSA, Maria Alves. Assistência ao surdo na área de saúde como fator de inclusão social. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 417-422, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/jWkbsrPtGBnkWZ6njsDPkz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 jun. 2025.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 64-89. Disponível em: https://ia601307.us.archive.org/29/items/BAUERM.W.GASKELLG.PesquisaQualitativaComTextoImagemESom/BAUER%2C%20M.W.%3B%20GASKELL%2C%20G.%20Pesquisa_Qualitativa_Com_Texto_Imagem_e_Som.pdf. Acesso em: 25 jul. 2025.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-41. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/52806/000728684.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 jun. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 4 jul. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.com/wp-content/uploads/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2025.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/V9C4DP9Fq9bWBcXszfWsWJC/?lang=pt>. Acesso em: 28 jun. 2025.

LIMA, Kênio Erithon Cavalcante; VASCONCELOS, Simão Dias. Análise da metodologia de ensino de ciências nas escolas da rede municipal de Recife. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 397-412, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mtxcmyLGjFwjJ9MFJybNVhc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jul. 2025.

LÖSCH, Silmara; RAMBO, Carlos Alberto; FERREIRA, Jacques de Lima. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958>. Acesso em: 17 ago. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/cead/id_cpmenu/4191/M_todos_de_coleta_de_dados_observacao_entrevista_e_analise_documental_1668975327614_4191.pdf. Acesso em: 4 jul. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Abrasco, 2012.

NUNES, Sylvia da Silveira.; SAIA, Ana Lucia; TAVARES, Rosana Elizete. Educação inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 37, n. 2, p. 1106-1119, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pcp/a/gtPdZxy4yHrX9Lz9txCtQ7c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 maio 2025.

OLIVEIRA, Cíntia Rochele Alves de; MELLO, Elena Maria Billig. Recontextualização do Texto da Política de Inclusão de Estudantes com Deficiência: os (Des)Caminhos da Educação Inclusiva.

Revista Brasileira de Educação Especial, Dourados, v. 30, p. 1-18, 2024. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/zMNBpMX6nJG77XnR7cpJRyQ/>. Acesso em: 19 jun. 2025.

PANAROTTO, Janice; SILVA, José Pretto da Silva. A inclusão no contexto atual. *In*:

SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 2014, Rio de Janeiro. **Anais**

[...]. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em:

<https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos14/9206.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2025.

PARAÍBA, Shaiane Fidelis. **Enfrentamento da vulnerabilidade social na Escola Especial Sol Nascente – APAE de Santo Antônio das Missões**. 2023. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, São Luiz Gonzaga, 2023. Disponível em:

https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/2961/_shaiane_fidelis_paraiba.pdf?sequence=-1&isAllowed=y. Acesso em: 18 jul. 2025.

PAULA, Elifas Trindade de. **A inclusão escolar de estudantes com deficiência em situação de vulnerabilidade social**: fatores intervenientes na atividade do professor de Atendimento

Educacional Especializado. 2022. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/8d0aab0e-5dc2-4a30-be44-d21c6f78c3b8/content>, Acesso em: 18 jul. 2025.

PERNAMBUCO. Secretaria de Defesa Social. **Indicadores criminais**: violência doméstica e familiar – Recife, janeiro a junho de 2025. Recife: SDS, 2025. Disponível em:

<https://www.sds.pe.gov.br/estatisticas>. Acesso em: 31 jul. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, v. 22, n. 81, p. 1-29, 2014. Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898089.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento: Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>. Acesso em: 28 jun. 2025.

SANTANA, Maria Zélia de. **Políticas públicas de educação inclusiva voltada para estudante com deficiência na educação superior**: o caso da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

2016. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/18049/1/TESE%20FINAL%20Maria%20Z%C3%A9lia%20de%20Santana.pdf>. Acesso em: 24 maio 2025.

- SANTOS, Thiago Rodrigo Fernandes da Silva. **Análise da atuação do Grupo Banco Mundial na educação superior do Brasil**. 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/27927/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Thiago%20Rodrigo%20Fernandes%20da%20Silva%20Santos.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2025.
- SANTOS, Thiago Rodrigo Fernandes da Silva. A democratização da escola e a perspectiva da educação inclusiva: dilemas de nosso tempo. **Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 7, n. 1, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/cadernoscap/article/view/251650/40167>. Acesso em: 21 maio 2025.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: Por uma Política Pública Popular de Educação**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acesso em: 23 jun. 2025.
- SILVA, Grazielle Roberta Freitas *et al.* Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa. **Online Brazilian Journal of Nursing**, Niterói, v. 5, n. 2, p. 246-257, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3614/361453972028.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.
- SOUZA, Viviane Crisna Pavane de *et al.* Inclusão de crianças em vulnerabilidade social: o que pensam gestores e docentes do ensino fundamental. In: CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira; CUNHA, Virgínia Mara Próspero da (org.). **Gerir a escola, construir a qualidade: caminhos da Educação**. Taubaté: EdUnitau, 2019. p. 131-148. Disponível em: <https://mpe.unitau.br/wp-content/uploads/repositorio/livros/Gerir-a-escola-construir-a-qualidade.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2025.
- VAN ZANTEN, Agnès. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 25-45, 2004. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v22n01/v22n01a03.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2025.
- WERLE, Flávia Obino Corrêa; SILVA, Maria José Santos da. Vulnerabilidade social: práticas e desafios em escolas públicas de educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 1, p. 279-311, 2021. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/15350/8646>. Acesso em: 22 jul. 2025.
- ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 149-166, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9GBmR7D7z6DDv7zKkrndSDs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jul. 2025.